

Jank, Werner

Veränderte Kindheit und Jugend - Perspektiven des Lehrens und Lernens im Musikunterricht

Börs, Peter [Hrsg.]; Schütz, Volker [Hrsg.]: Musikunterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis. Oldershausen : Lugert 1999, S. 113-130. - (Musikunterricht heute; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Veränderte Kindheit und Jugend - Perspektiven des Lehrens und Lernens im Musikunterricht - In: Börs, Peter [Hrsg.]; Schütz, Volker [Hrsg.]: Musikunterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis. Oldershausen : Lugert 1999, S. 113-130 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181885 - DOI: 10.25656/01:18188

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181885>

<https://doi.org/10.25656/01:18188>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

MUSIKUNTERRICHT HEUTE

Beiträge zur Praxis und Theorie

H 29
026-3b

Wir haben uns bemüht, alle Rechteinhaber von Bildern, Noten und Texten ausfindig zu machen. Leider ist uns das nicht in allen Fällen gelungen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich zu den üblichen Konditionen abgegolten.



Herausgegeben im Auftrag des AfS
(Arbeitskreis für Schulmusik)
als AfS-Jahrbuch 1999

© 1999 Lugert Verlag, Oldershausen

Druck: Druckhaus Mölln

ISBN 3-89760-118-4

Inhalt

Vorwort	4
Peter Schleuning: MUSIK BEWEGT – Eröffnungsvortrag zum AfS-Kongreß	6
Günter Adler: Methodische Ansätze zur Jazzimprovisation im Klassenverband	21
Franz Amrhein: Musikunterricht mit „Problemschülern“	28
Meinhard Ansohn: Ein Lied verändert sich und uns: „Johnny und die Arche“. Ein Beispiel für den Umgang mit Liedvarianten in Grundschule und Sekundarstufe I	38
Martina Claus-Bachmann: Gothic, Skate-Punk, Rap und Rave – kulturelle Exotik im Klassenzimmer. Zur ethnomusikologisch-anthropologischen Sichtweise von Jugendsubkulturen	58
Ingrid Clausmeyer: Von schlafenden Bären, schlängelnden Schlangen und festen Spaghettis. Wahrnehmungsschulung durch tänzerische Bewegungserziehung in der Grundschule	68
Sabine Giesbrecht: Die Loreley einst und jetzt	83
Roland Hafen: Mini-Kompodium zum „Klassenmusizieren mit Allen“	98
Werner Jank: Veränderte Kindheit und Jugend – Perspektiven des Lehrens und Lernens im Musikunterricht	113
Ansgar Jerrentrup: Beobachtungen zu neueren Tendenzen in der Popmusik	131
Karl-Jürgen Kemmelmeyer: Musikkultur und Musikpolitik im Zeichen des Wertewandels	160
Wolfgang Naegeler: Veränderte Kindheit – veränderter Musikunterricht. Beobachtungen und Überlegungen aus der Praxis für die Praxis	171
Friedrich Neumann: Ludwig Fun – der Spaß an Rap und Klassik am Beispiel von „Libera me“ aus dem Requiem von Gabriel Fauré	182
Meki Nzewi: The Music of Staged Emotions – The Coordinates of Movement and Emotions in African Music Performance	192
Uwe Reiners / Andreas Rubisch: SE.GE.L. – Selbstgestaltetes Lernen	204
Ursula Syring-Dargies: FRIEDRICH HOLLAENDER-REVUE – Historisches Kabarett im AG-Bereich des Gymnasiums	217
Jürgen Terhag: Bewegung ist Begegnung – Bewegungsspiele im Live-Arrangement	223
Christopher Wallbaum: Prozeß-Produkt-Didaktik – Neue Akzente auf dem Weg zur ästhetischen Erfahrung	236
Dagmar Zirfas-Steinacker: Rhythmik als pädagogisches Arbeitsprinzip – Unterrichtsbeispiel „Going – das Gehen“	253

Veränderte Kindheit und Jugend – Perspektiven des Lehrens und Lernens im Musikunterricht

Eine Szene aus dem Musikunterricht am Gymnasium, 5. Klasse.

Stundenbeginn. Die üblichen Rituale. Alle Materialien sollen weggepackt und die Tische leer sein. Nun präsentiere ich den Vorschlag für eine Klanggeschichte auf der Grundlage eines Gedichts, das ich gleich vorlesen will. Während ich noch diesen Satz spreche und zum Buch mit dem Gedicht greife, zieht direkt vor mir Johannes das Federmäppchen aus seinem Ranzen. Gleich wird er sich einige Stifte bereitlegen und dann sehr konzentriert zu zeichnen beginnen – konzentriert auf die Zeichnung, nicht auf mich. Meine Aufforderung, Stifte und Mäppchen wieder wegzupacken, führt zu einem kurzen Wortwechsel, weil er zurückfragt: „Warum?“ Ich ahne zwar schon, dass er nachher, wenn er nichts mit seinen Händen machen darf, ebenso vernehmbar wie atonal vor sich hinsummen wird, ohne dass ihm selbst dies bewusst wäre; aber die anderen Schüler und ich hatten ja schon ein halbes Jahr lang Zeit, uns daran zu gewöhnen. Nun will ich also das Gedicht vorlesen – aber Anja, die alles besonders gewissenhaft machen will, zeigt auf: „Worauf sollen wir denn besonders achten?“ Ich wiederhole meine zuvor schon gegebene Erläuterung, zunächst nur zuzuhören und anschließend zu erzählen, worum es im Gedicht geht. Währenddessen beginnt Simon mit seinem Stuhl zu kippeln und Martin zieht ihn von hinten am Pullover. Ich will zwar kommentarlos darüber hinwegsehen, muss aber dann doch intervenieren, weil Simon sich lautstark beschwert und die üblichen Reibereien zwischen den beiden wieder einmal zu eskalieren drohen. Gleichzeitig tauchen Joane und Juliane zu ihrem regelmäßigen Zwiegespräch unter, und auch sonst lässt die Aufmerksamkeit spürbar nach. Deshalb erneuere ich meinen Hinweis auf die Absicht, eine Klanggeschichte zu einem Gedicht zu entwickeln, und will endlich vorlesen – da melden sich zwei Schüler. Der eine fragt, ob er sich Notizen zum Gedicht machen soll und der andere, worum es in dem Gedicht denn gehe. – Zwei oder drei Minuten sind vergangen, nichts ist passiert, außer Vorkommnissen, die Lehrerinnen und Lehrer zumeist als Unterrichtsstörungen wahrnehmen. Die Luft ist raus, meine gute Laune ist dahin und ich ärgere mich, dass die Schüler meine Bemühungen um interessanten Musikunterricht ignorieren. Ein inhaltlicher Ertrag ist bisher nicht erkennbar und der Anfang der Arbeit an der Klanggeschichte denkbar misslungen.

Diese Szene ist so banal, dass man fast gar nicht darüber reden oder schreiben möchte. Ähnliche Szenen gehören zum alltäglichen Schulbetrieb, und eigentlich geht man davon aus, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer mit ein wenig Berufserfahrung routiniert mit ihnen umzugehen weiß. Allerdings wissen wir, dass solche Szenen, in denen der Unterricht in Einzelaktionen und Disziplinierungsmaßnahmen zerfasert und nicht so recht in Gang kommen will, in der Schule häufiger geworden sind. Sie sind keineswegs allein auf pädagogisches Versagen zurückzuführen. An solchen Alltagsszenen beschreiben Lehrerinnen und Lehrer, dass sie ihren Beruf im Vergleich zu früher als schwieriger, kräftezehrender und psychisch stärker belastend empfinden. Das Deutungsmuster „veränderte Kindheit und Jugend“ bietet Erklärungen für diese Entwicklung an.

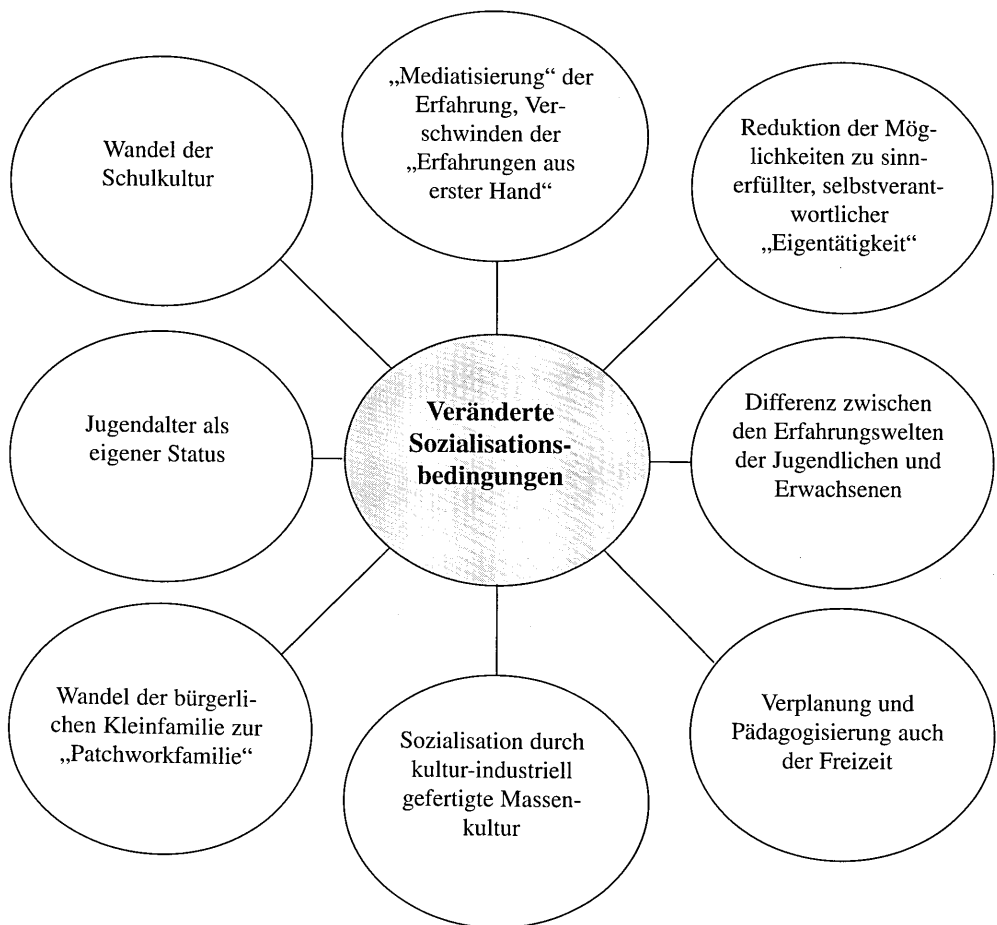
Ich habe im Folgenden keine neuen pädagogischen Konzepte oder Orientierungen anzubieten. Es geht mir lediglich zunächst um die Korrektur einiger Teilaspekte der Diskussion zu

den gesellschaftlichen Ursachen und schulischen Folgen veränderter Kindheit und Jugend (Abschnitt 1). Davon ausgehend möchte ich anregen dazu, der Verlockung zur Resignation angesichts vermehrter Unterrichtsprobleme vieler Lehrerinnen und Lehrer (Abschnitt 2) zu widerstehen und in der Veränderung von Kindheit und Jugend Chancen und Anknüpfungspunkte für eine konstruktive Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis zu suchen (Abschnitt 3).

1. Gesellschaft

Veränderte Sozialisationsbedingungen

Kindheit und Jugend verändern sich ständig mit dem Wandel der Lebensbedingungen. Jugendforschung und -soziologie sahen um 1990 zunehmend Anlass dazu, nicht nur eine Beschleunigung, sondern auch einen tiefgreifenden Wandel in den gesellschaftlichen Bedingungen festzustellen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Die Schlagworte „Wandel der Kindheit“ und „veränderte Kindheit und Jugend“ wurden in vielen Publikationen zwar mit wechselnden Gewichtungen, aber im Großen und Ganzen immer wieder an den selben Faktoren beschrieben¹:



Ich gehe auf die in der Grafik genannten Stichworte und die ihnen zugrunde liegenden Argumentationsfiguren, die ich an anderer Stelle ausführlich diskutiert habe (Jank 1994), hier nicht ein; einerseits können sie in der einschlägigen Literatur und z. T. auch in musikpädagogischen Schriften nachgelesen werden (etwa Tillmann 1992, Bärsch 1995, Ferchhoff 1995, Bohnsack 1996), andererseits sind die wichtigsten Aspekte dieser Diskussion den Leserinnen und Lesern vermutlich bekannt. Jüngere Publikationen machen jedoch deutlich, dass einige Aspekte durch neuere Untersuchungen überholt sind und deshalb neu bewertet werden müssen. Ich möchte dies an zwei Beispielen zeigen.

Beispiel 1: *Stichwort „Wandel der Familienstrukturen“*

Nach dem traditionellen Argumentationsmuster gibt es dramatische Veränderungen der Familienstrukturen, die sich unter anderem in zunehmenden Schul- und Unterrichtsproblemen niederschlagen, z. B. durch den Trend zur sogenannten „Patchwork-Familie“ und durch eine Reduktion der Sozialerfahrungen und des Kontakts mit Geschwisterkindern in der Familie. Jedoch spricht viel dafür, dass es zwar Veränderungen in der Familienstruktur gibt, einige dieser Veränderungen aber ein erheblich geringeres Ausmaß haben als bisher angenommen.

- Probleme im sozialen Verhalten von Schülerinnen und Schülern und zum Teil auch die zunehmende Gewalt an den Schulen werden häufig mit dem Aufwachsen vieler Kinder ohne Geschwister in Verbindung gebracht. Immer wieder heißt es, der Anteil der Einzelkinder sei sehr hoch. Die einen sprechen von 50% und mehr (so – nach Bellenberg 1995, S. 317 – der dpa-Dienst für Kulturpolitik am 10.1.1994 und der Jugendforscher Klaus Hurrelmann), andere nennen 40% (Fölling-Albers 1990, S. 440). Jedoch sind diese Zahlen falsch. Nach Auswertung des Mikrozensus lebten 1991 31,3% aller Kinder in der Bundesrepublik in Familien ohne Geschwister (Bellenberg 1995, S. 317). Der tatsächliche Anteil von Einzelkindern liegt jedoch erheblich unter dieser Zahl. Bei der Nennung überhöhter Zahlen von Einzelkindern spielt oft ein sehr simpler Denk- und Rechenfehler eine Rolle, der z. B. bei Richter/Winklhofer (1997, S. 462) deutlich wird: Ihnen zufolge liegt der Anteil der Einzelkindfamilien bei rund 25%. Sie schließen daraus, dass rund ein Viertel der Kinder und Jugendlichen ohne Geschwister aufwache. Ähnlich auch bei von Recum (1992, S. 395): Er schreibt unter Verwendung einer von vorneherein schon überhöhten Zahl, deren Quelle er nicht präzisiert: „Die meisten Kinder wachsen als Einzelkinder auf. 1988 lebte bei 52% der Familien mit Kindern nur ein Kind im Haushalt“. Jedoch: Wenn von 100 Familien 52 ein Kind haben und die anderen 48 Familien zwei Kinder, so wachsen zwar in 52% der Familien Einzelkinder auf, aber den 52 Einzelkindern stehen 96 Kinder der anderen 48 Familien gegenüber, das heißt: In diesem Beispiel haben zwar 52% der Familien ein Einzelkind, aber die Prozentzahl der Einzelkinder beträgt nur gut 35 % (vgl. Bellenberg 1995, S. 317). Selbst dann könnte also keine Rede davon sein, dass „die meisten Kinder“ als Einzelkinder aufwachsen. Ein weiterer Faktor spielt eine Rolle: Ein Teil der Familien, in denen zum Zeitpunkt einer Befragung ein Einzelkind lebt, wird zu einem späteren Zeitpunkt noch Familienzuwachs erhalten, so dass die Einzelkindsituation in vielen Fällen zeitlich begrenzt ist. Vor diesem Hintergrund und weiteren Berechnungen schätzt Bellenberg den Anteil von Kindern, die als Einzelkinder aufwachsen, auf gut 18% (ebd.).
- In der Diskussion über die Bedeutung des Wandels der Familienstrukturen wurde häufig auf den Prozess des Auseinanderfallens der traditionellen bürgerlichen Kleinfamilie verwiesen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass das, was die Soziologen als

„Normalfamilie“ bezeichnen (zwei Erwachsene und zwei Kinder), nach wie vor das Übliche ist: Rund 90% der Kinder wachsen so auf, und in Großstädten immer noch gut 80% (Bellenberg 1995, S. 314 f.).

- Im übrigen differieren die von verschiedenen Autoren zu den Familienstrukturen mitgeteilten Daten nicht nur in der Frage der Zahl der Einzelkinder zum Teil erheblich (vgl. die oben genannten Zahlen).

Beispiel 2: *Stichworte* „Kontaktarmut“, „Verhäuslichung“, „pädagogisierte Kindheit“

Häufig wird argumentiert, die familiäre Situation als Einzelkind und städtische Wohnverhältnisse führten zu Kontaktarmut durch Vereinzelung und zu „Verhäuslichung“ (etwa Rolff/Zimmermann 1990, S. 57 – 65). Die Pädagogisierung auch der Freizeit der Kinder bewirke verplante Tagesabläufe (Greil/Kreuz 1990, S. 487), die den Spielraum der Kinder für andere Interessen, für Kontakte mit anderen Kindern usw. verringerten. Aber auch hier ist die Realität weniger problematisch, als in der Literatur suggeriert wird.

- Ein Indiz für oder gegen Kontaktarmut und Vereinzelung ist das Ausmaß der Mitgliedschaft von Kindern und Jugendlichen in Vereinen. Allerdings weichen die Zahlen hierzu erheblich voneinander ab: Richter/Winklhofer (1997, S. 465) nennen unter Berufung auf Büchner et al. (1993) für 1991 bei den 10- bis 14-jährigen in den alten Bundesländern mehr als 90% Mitgliedschaften in Sportvereinen (neue Bundesländer: 55%), und unter Berufung auf eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts von 1992 80% der 8- bis 12-jährigen im Westen, die einen Verein oder eine Gruppe regelmäßig besuchen. Die jüngste Shell-Studie teilt stark davon abweichende Zahlen mit: Die 12- bis 24-jährigen sind danach zu 39% in Sportvereinen organisiert (darunter die 12- bis 14-jährigen zu 58%), und die Mitgliedschaft der 13- bis 24-jährigen in Vereinen und Organisationen allgemein wird für 1991 mit 43% und für 1996 mit 44% angegeben (bei deutlichen Unterschieden zwischen Deutschland West und Ost; Fritzsche 1997, S. 356 f.; über musikalische Aktivitäten Jugendlicher gibt die Shell-Studie 1997 leider keine Auskunft). Selbst wenn man von den niedrigsten dieser Zahlen ausgeht, bleibt festzustellen, dass ein hoher Anteil der Kinder und Jugendlichen regelmäßig in Vereinen und Gruppen aktiv ist.
- Die Häufigkeit des Fernsehens wird oft als Beleg für Vereinzelung genannt. Für die 6- bis 13-jährigen lag nach Angaben der GfK-Fernsehforschung (GfK = Gesellschaft für Konsumforschung, Nürnberg) die durchschnittliche tägliche Sehdauer im Zeitraum von 1991 bis 1995 jeweils zwischen 90 und 100 Minuten, für Jugendliche ab 14 Jahren zwischen 160 und 186 Minuten (nach Stötzel 1997, S. 88). Auch hier differieren die mitgeteilten Zahlen stark: Richter/Winklhofer (1997, S. 465) nennen – z. T. ebenfalls unter Berufung auf die GfK-Fernsehforschung – erheblich längere Sehdauern, und wieder andere Zahlen zitiert Münch (1998, S. 386). Jedoch ist für die Frage der Vereinzelung nicht nur die Sehdauer bedeutsam, sondern ebenso sehr, mit wem und in welchen Situationen ferngesehen wird. „So zeigen Untersuchungen des Deutschen Jugendinstitutes, dass Fernsehkonsum keineswegs zur Vereinzelung, sondern vielmehr zur Vergemeinschaftung führen kann, weil Fernsehen ebenso wie Musik sowohl in der Familie wie in der Peer-Group ein wesentliches Kommunikationsmedium ist“ (Richter/Winklhofer 1997, S. 466).
- Die These von der „Verhäuslichung“ geht davon aus, dass Kinder sehr an die elterliche Wohnung gebunden sind. In Wirklichkeit nehmen sie jedoch eine Vielzahl von Kontakten und Spielmöglichkeiten außerhalb wahr (ebd., unter Berufung auf Büchner et al. 1993).

- Die Verplanung und Pädagogisierung auch der Freizeit scheint längst nicht so stark ausgeprägt zu sein, wie oft vermutet: Knapp die Hälfte der 10- bis 14-jährigen haben ein bis zwei feste Termine pro Woche. Die Verplanung der Freizeit scheint im Wesentlichen ein Mittelschichtproblem in den westlichen Bundesländern zu sein (ebd., wiederum mit Verweis auf Büchner et al. 1993).

Vorläufiges Fazit: Die Familienstrukturen haben sich offenbar nur in einigen Teilaspekten so dramatisch verschoben, wie die Diskussion darüber suggerierte. Auch die Thesen von der Kontaktarmut, Verhäuslichung und Freizeitverplanung erweisen sich bei näherer Betrachtung als brüchig. Vor diesem Hintergrund scheint Vorsicht davor geboten, bei auftretenden Schul- und Unterrichtsproblemen vorschnell die Ursachen in den – mehr oder weniger veränderten – außerschulischen Sozialisationsbedingungen zu suchen. Selbstverständlich üben diese einen sehr großen Einfluss auf das gesamte Schulleben aus. Aber die Wirkungsmechanismen sind vielschichtig, selten eindeutig und sehr individuell. Wir wissen noch viel zuwenig darüber, *wie* dieser Einfluss genau wirkt.

„Jugend gibt es nur im Plural“ (Liebau 1990)

Gerhard Schulze (³1993) beschrieb die Entwicklung der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs als eine Entwicklung von der notwendigen Überlebenssicherung über die Wohlstandsgesellschaft hin zur Erlebnisgesellschaft. Aus dieser Perspektive stellt sich unsere Gesellschaft, mit wenigen Spotlights ausschnittshaft beleuchtet, so dar:

„Wo Erlebnisse zum beherrschenden Thema werden, beginnt man, sich vor allem mit sich selbst zu beschäftigen“ (ebd., S. 541). Wer vor allem um sich selbst kreist, verschließt sich zunehmend dem Kontakt mit anderen Menschen und anderen gesellschaftlichen Gruppen. Der auf das unmittelbare, sofortige Genießen gerichtete Erlebnismarkt (Urlaub, Kleidung, Fernsehen, Gastronomie, Autos usw.) wurde in den 80er Jahren zu einem beherrschenden Bereich des täglichen Lebens, der enorme Mengen an Produktionskapazität, Nachfragepotential, politischer Energie, gedanklicher Aktivität und Lebenszeit bindet. Abwechslung als Prinzip wird zur Wiederholung. Da alles ständig als „das Neue“ angeboten wird, gibt es nichts wirklich Neues mehr zu erleben. Die Suche nach dem Nie-Gesehenen, dem Nie-Gehörten, dem Schönen schlägt um in Strategien zur Vermeidung von Langeweile, zur „Frustprophylaxe“ (Fischer/Münchmeier 1997, S. 21).

„Es werden zwar Alternativen angeboten, aber sie stehen nicht zur Wahl, sondern müssen beide oder alle genutzt werden, weil eine eindeutige Entscheidung weder möglich noch opportun noch zweckmäßig ist. Auf dem Jahrmarkt der Möglichkeiten, den Medien und Kommerz eröffnen, scheint alles greifbar, ohne es für den Einzelnen wirklich zu sein. ... (Es) entstehen für die Kinder und Jugendlichen Entscheidungsdilemmata, da angesichts beschränkter Zeit, im Vergleich zum Angebot immer knapper (Geld-)Mittel, der begrenzten Möglichkeit, eine Vielzahl von Beziehungen aufzunehmen etc., sich die Freiheit entscheiden zu können, auch als Zwang zu entscheiden, und dann auch zu der Entscheidung zu stehen, auswirkt. Da die nicht wahrgenommenen Möglichkeiten als (vergebene) Möglichkeiten präsent bleiben, entstehen leicht Dauergefühle des Zukurzgekommenenseins, die aus der Vermutung resultieren, dass es anderswo – in einer anderen Konsumwelt, einer anderen Medienwelt – doch besser sein könnte“ (Vollbrecht 1992, S. 23).

So wurde der „Modus der Wahl“ – Kennzeichen der Überwindung des Nachkriegsmangels in der Wohlstandsgesellschaft – zur Belastung.

„Aus der Suche nach dem Schönen ist das Auswählen und Abwehren von ständig auf das Bewusstsein einströmenden Möglichkeiten geworden“; „Der Idealkonsument des Erlebnismarktes ist ein Kanal, durch den die Angebote hindurchströmen, nicht ein Behältnis, in dem sie sich sammeln“ (Schulze ³1993, S. 543 und S. 548).

Mir erscheint dieses Bild einer passiv sich den kulturindustriell vorgegebenen Erlebnisangeboten hingebenden Jugend als eindimensional und schematisch. Hinweise auf andere Bewertungsmöglichkeiten der aktuellen gesellschaftlichen und jugendkulturellen Situation liefert das Stichwort *Individualisierung*, das seit Anfang der 90er Jahre in Soziologie und Jugendforschung diskutiert wird. Darunter „versteht man vor allem die Auflösung der Bindungen des Einzelnen an sein angestammtes sozialmoralisches Herkunftsmilieu. Für den Einzelnen bedeutet dies einen Zugewinn an Freiheit der Ausgestaltung seines Lebens, auf der anderen Seite aber einen Verlust an Sicherheit, die die traditionellen Deutungsmuster und vorgeschriebenen Lebensbahnen bieten konnten“ (Vollbrecht 1992, S. 20).

Komplementär dazu steht ein Phänomen, das die Soziologen als *Pluralisierung der Lebensverhältnisse* beschreiben. Sie „manifestiert sich darin, dass sich moderne Industriegesellschaften sozial, kulturell und regional so ausdifferenziert haben, dass eine einheitliche Beschreibung der Lebensverhältnisse immer weniger möglich ist. Für die hier interessierende Altersgruppe ‚zwischen Kindheit und Jugend‘ ist lebenspraktisch vor allem die Pluralität familialer Lebensformen, die Ausdifferenzierung im Bildungswesen sowie die Vielfältigung jugendkultureller Stile und Moden von Bedeutung“ (ebd.).

Jugend gibt es nur im Plural – dieser Aufsatztitel (Liebau 1990) bringt die beiden aufeinander verweisenden Phänomene auf den Punkt. Wir müssen Abschied nehmen von der Vorstellung, mit einigen wenigen Kennzeichen könnten wir „die“ Jugend oder jugendliche Teilkulturen zureichend beschreiben. „Die Urteile über Jugendliche sind ... vielfach Vorurteile und problematische Verallgemeinerungen ...“ (Ferchhoff 1992, S. 25). Es gibt längst nicht mehr nur eine oder nur wenige Gruppen bzw. Cliquen, denen sich Jugendliche mehr oder weniger deutlich zuordnen ließen, sondern viele Kleingruppchen in häufig wechselnden Konstellationen, mit wechselnden Interessen und Orientierungen, divergenten Vorlieben bzgl. der bevorzugten Mode oder Musik usw. Sehr überzeugend wurde dies für den Bereich der Musik, die ja für sehr viele Jugendliche an erster Stelle in ihren Freizeitaktivitäten steht und ein sehr wichtiges identitätsstiftendes Medium ist, empirisch nachgewiesen (Behne 1986): Jeder Versuch, das Hörverhalten und die musikalischen Präferenzen von Jugendlichen einigen wenigen typischen Gruppen zuzuordnen, ist angesichts der vielschichtigen Realität musikalischer Vorlieben und Umgangsweisen der Jugendlichen zum Scheitern verurteilt.

Die jüngste Shell-Studie hat die These von der „pluralen“ Jugend nachdrücklich belegt:

„Jugendkulturelle Stile verlieren zunehmend ihre Bedeutung als subkulturelle Visionen und Formen einer ‚besseren‘ und jugendgemäßen Gesellschaft. Sie sind nicht mehr ‚ganzheitlich‘ im Sinne einer konkreten Form jugendlichen Lebens. ... Es scheint nicht mehr möglich, Gegenentwürfe und subkulturelle Abgrenzungen als geschlossenes, fest gefügtes und auf lange Zeit praktiziertes Muster zu entwickeln. Die jugendkulturellen Stile nehmen vielmehr schnelllebige, diffuse eklektizistische und sehr flexible Formen

an. Zudem verlieren sie manchmal ihre deutliche wechselseitige Abgrenzung. Die Inhalte dieser Jugendkulturen sind ebenso eklektizistisch, schnelllebig und diffus wie die modernen Gesellschaften selbst. Nichtsdestoweniger bleiben es Abgrenzungsversuche gegenüber den bestehenden Möglichkeiten der vorhandenen Mehrheitskultur, die für die jungen Menschen überwiegend die Kultur der Erwachsenen bedeutet. Diese Abgrenzung wird deutlich

- an der eindeutigen Absage an längerfristige Verbindlichkeiten (...),
- an der klaren Verweigerung der üblichen Verbands- oder Vereinskarrerien (...),
- am deutlichen Verwischen von Grenzziehungen und Polarisierungen (die Jugendlichen ... praktizieren nicht selten mehrere Stile parallel oder in rascher Folge),
- an der Ironisierung oder (im Extremfall) starken Ablehnung der klassischen ... Institutionen und Organisationen einschließlich ihrer Repräsentanten),

– ...

Die jungen Leute bevorzugen Gruppenstile, die Spaß machen, Zerstreuung und Unterhaltung bieten, die unkomplizierten Umgang mit Gleichgesinnten ermöglichen, ohne dass man dabei längerfristige Verpflichtungen eingehen muss. Insofern haben sie nach wie vor den Charakter einer ‚Gegenwelt‘. Gegenwelt bedeutet allerdings nicht mehr einen geschlossenen Gegenentwurf gegen die heutige Gesellschaft, ... Insofern hat der Begriff ‚Gegenwelt‘ an politischem Gehalt verloren und muss stärker im Zusammenhang mit alltäglicher Lebensbewältigung verstanden werden“ (Fischer/Münchmeier 1997, S. 20 f.).

Die Kinder und Jugendlichen finden ihre Welt vor, wie sie von der Erwachsenengeneration gestaltet wurde. Sie reagieren auf ihre Umwelt mit ihren eigenen, von der forschenden Erwachsenengeneration nicht vorhersehbaren und kaum interpretierbaren Wünschen, Interessen, Motiven und Handlungen. Gerade diese können für den Musikunterricht zu Anknüpfungspunkten für neue Perspektiven werden (vgl. unten, 3. Abschnitt), sofern er sich zwar durchaus auch als Vermittler des Erbes der musikalischen Tradition versteht, aber ebenso sehr auch als Anstifter neuer musikalischer Erfahrungen für die Kinder und Jugendlichen.

2. Schule

Auswirkungen veränderter Kindheit auf Schule und Unterricht

Die Auswirkungen veränderter Kindheit auf Schule und Unterricht beschreibt eine beinahe schon klassische Untersuchung, die Maria Fölling-Albers 1992 vorgelegt hat: „Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben“. Die Untersuchung wurde in Grundschulen durchgeführt. Untersucht wurden nicht die Kinder und ihre Verhaltensweisen, sondern die Lehrer-Wahrnehmung der Kinder. Die Ergebnisse der Studie lassen sich zu vier Punkten zusammenfassen (Fölling-Albers 1992, v. a. S. 20 – 48), zu denen jede Lehrerin und jeder Lehrer wohl unschwer Szenen aus dem eigenen Unterricht als Beispiele anführen könnte (vgl. auch Kern-Felgner 1994):

1. Grundschulkinder werden heute als erheblich konzentrationsschwächer, weniger ausdauernd und unruhiger erlebt als früher. Im Unterricht drückt sich dies vor allem durch hohe Ablenkungsbereitschaft, Nicht-zuhören-Können und Nicht-still-sitzen-Können aus. Neben der steigenden Zahl unruhiger und unkonzentrierter Kinder gibt es nach wie vor einzelne sehr konzentrationsfähige, ausdauernde Kinder.

2. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer empfanden bei ihren Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu früher eine stärkere Orientierung an der Belohnung von gezeigten Leistungen. In der Grundschule drückt sich dies im Wunsch nach Zensuren anstelle von Verbalbeurteilungen aus. Im Hintergrund steht häufig der Elternwunsch nach einer Gymnasialempfehlung am Ende der Grundschule. Diese Belohnungsorientierung darf nicht verwechselt werden mit der Orientierung an der Leistung selbst.
3. Schulkinder werden in ihrem Sozialverhalten als stärker ichbezogen und im allgemeinen als weniger rücksichtsvoll als früher wahrgenommen. Diese ichbezogenen „kleinen Kaiser“ sind auf eine Art egozentrisch, die bis zu verbaler und z. T. körperlicher Aggression führen kann. Die Kehrseite davon zeigt sich oft in einer deutlichen Fixierung auf die Lehrerin bzw. den Lehrer, von dem die „kleinen Kaiser“ sofortige, individuelle Rückmeldung erwarten – ein Wunsch, der keinen Aufschub duldet und dann zu vielfältigen Unterbrechungen im Unterrichtsablauf führen kann.
4. Auf den verschiedensten Gebieten bringen die Kinder heute, trotz Kindergarten oder Vorschule, zunehmend heterogene Voraussetzungen und verschiedenartige Verhaltensweisen mit („Entwicklungsschere“), und zwar nicht nur von Kind zu Kind, sondern oft auch innerhalb ein und derselben Schülerpersönlichkeit. Die Integration wird immer schwieriger – zumal die Klassenfrequenzen steigen, zumal die Vielfalt der verschiedenen, in einer Klasse zusammengewürfelten Kulturen mit ihren je verschiedenen Werthaltungen und Orientierungen ebenso wächst wie die sozialen Unterschiede angesichts verbreiteter „verdeckter“ Armut, und zumal die Entwicklungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, aber auch zwischen Gleichaltrigen gleichen Geschlechts sich immer spürbarer bemerkbar machen.

Zwar bezog sich die Studie von Fölling-Albers auf die Grundschule, jedoch lassen sich dieselben Einschätzungen und Bewertungen auch in den anderen Schulstufen und in allen Unterrichtsfächern beobachten (vgl. etwa Bäßler 1994, S. 13; Schneider 1999, S. 151 f.). Weitere Belastungsfaktoren sind neben dem allgegenwärtigen Zeitkorsett der Schule z. B. die Differenz zwischen den eigenen Erziehungsnormen und Ansprüchen und dem in der Unterrichtswirklichkeit alltäglich Machbaren, die Fülle heterogener Anforderungen an das Lehrerhandeln in Schule und Unterricht, Diskrepanzen zwischen den eigenen Erziehungsnormen und denen der Eltern und der Erwartungsdruck vieler Eltern, die Zunahme sozialpädagogischer und therapeutischer Funktionen, zunehmende Unterrichtsprobleme mit den traditionellen Verfahren eines darbietenden Unterrichts, Spannungen im Lehrerkollegium u. a. m.

Unterrichten insgesamt wird aufgrund solcher Erfahrungen von vielen Lehrerinnen und Lehrern heute als besonders schwierig, physisch anstrengend und psychisch belastend empfunden. Selbst wenn dies nicht Realität, sondern „nur“ eine subjektive Empfindung wäre, so ist sie doch objektiv wirksam – das zeigt sich allein schon an der hohen Zahl der Übergänge in den vorzeitigen Ruhestand (vgl. Bellenberg/Krauss-Hoffmann 1998). Man muss die zunehmenden Schul- und Unterrichtsprobleme vieler Kolleginnen und Kollegen akzeptieren und ernst nehmen, ernster jedenfalls, als es jene Politiker tun, die die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer erhöhen (Deputatserhöhungen, Reduktion von Entlastungsstunden usw.) und andere Belastungsfaktoren stärken (z. B. durch Erhöhung der Klassenfrequenzen), aber gleichzeitig diese Berufsgruppe in der Öffentlichkeit als faul und überbezahlt darstellen.

Deshalb ist es zu begrüßen, dass die objektive und subjektive Belastung von Lehrerinnen und Lehrern nun zunehmend Gegenstand der empirischen Forschung und erziehungswissenschaftlichen Literatur wird (vgl. etwa Schönwälder 1998 und mehrere weitere Beiträge in Heft 2/1998 des Journals für Schulentwicklung mit dem Themenschwerpunkt „Lehrerarbeit, Zeit und Schulentwicklung“; Schlegel/Rausch 1996).

Nicht wenige Kolleginnen und Kollegen suchen trotz steigender Belastungen nach Möglichkeiten, ihren Unterricht aktiv und engagiert weiterzuentwickeln. Diese sind es, die Veränderungen des Unterrichts sozusagen „von unten“ angestoßen und verwirklicht haben. Häufig sind diese Veränderungen verknüpft mit Stichworten wie „offener Unterricht“, „Handlungsorientierung“, „Erfahrungsbezug“ und „Schülerorientierung“ – im Fall des Musikunterrichts zusätzlich noch mit neuen Möglichkeiten und Methoden des Klassenmusizierens und mit der Öffnung hin zur Musik der Jugendlichen. Das Ausmaß und die Qualität solcher Veränderungen sind sicherlich von Schule zu Schule sehr verschieden. Vor allem aber: Die Mehrzahl der Schulen und Musiklehrerinnen bzw. -lehrer wurde von solchen Veränderungen bisher nicht oder nur am Rande erreicht – auch wenn die hohe Präsenz entsprechender Themen und Unterrichtsvorschläge in den Fachzeitschriften, auf Fortbildungsseminaren und Kongressen sowie die hohen Teilnehmerzahlen bei den Kongressen der beiden musikpädagogischen Lehrerverbände das Gegenteil suggerieren. Dies mag den Versuch rechtfertigen, zum Schluss Anknüpfungspunkte für eine konstruktive Weiterentwicklung des Musikunterrichts in der Diskussion über veränderte Kindheit und Jugend zu suchen.

3. (Musik-)Unterricht

Kulturpessimismus oder neue Perspektiven?

Die „veränderte Kindheit und Jugend“, ihre gesellschaftlichen Bedingungen und schulischen Folgen wurde von Erziehungswissenschaftlern und Jugendsoziologen – nicht nur aus der wertkonservativen Ecke – vorwiegend negativ beschrieben: als Verlust von Erfahrungen aus erster Hand, von Orientierung und von tradierten Werten oder als Gefährdung von Autorität, von sozialer Einbindung, Solidarität und emotionaler Wärme (etwa Hennen 1991, Zöpfl/Seibert/Serve 1990; z. T. auch bei Cloer 1992 und Rolff/Zimmermann 1990).

Es fragt sich indes, ob solche kulturpessimistischen Deutungsmuster Kindheit, Jugend und Gesellschaft heute angemessen zu charakterisieren vermögen. Denn wir Erwachsenen und Wissenschaftler sind es, die im Zustand der Gesellschaft und in den Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen Defizite und Gefährdungen sehen (zur Kritik an solchen Defizitbehauptungen vgl. etwa von Hentig 1993, S. 130-133). Die Kinder und Jugendlichen selbst dagegen sehen dies vor ihrem anderen Erfahrungshintergrund vielfach ganz anders und suchen ihre je eigenen, spezifischen Antworten auf die von ihnen vorgefundenen Bedingungen. Wenn wir diese Antwortsuche und diese Antworten der Jugendlichen nur als negative Ausdrucksformen wahrnehmen, so berauben wir uns damit der Möglichkeit, ihr positives Entwicklungspotential im Unterricht aufzugreifen und zu unterstützen.

Die positiven Seiten des Individualisierungsprozesses und der veränderten Sozialisationsbedingungen, die Kindern und Jugendlichen in den Familien, in den Schulen und insbesondere im Freizeitbereich größere Spielräume für ihre eigene Lebensgestaltung und ‚Selbstsozialisation‘ eröffneten, wurden in der pädagogischen Jugendforschung viel seltener hervorgehoben (vgl. jedoch Vollbrecht 1992, S. 20; mit Bezug auf kreative, phantasievolle

Mediennutzung: Spanhel 1990, S. 446; mit Bezug auf das frühe Erlernen selbstbestimmten Handelns: Vollbrecht 1992, S. 23; ausführlicher zu positiven und negativen Seiten der Individualisierung etwa auch Ferchhoff 1995).

Das liegt vielleicht unter anderem an der großen Differenz zwischen den Erfahrungswelten der meisten Jugendlichen und Erwachsenen, die sich wesentlich auch musikalisch manifestiert. Eine ihrer Folgen ist die eigentümliche Tatsache eines *hohen Schülerinteresses an Musik bei vielfach gleichzeitiger Ablehnung von Musik als Schulfach* (vgl. ausführlich zur Bewertung von Musikunterricht durch Schülerinnen und Schüler Bastian 1992). Diese Dichotomie hat einen Motor von kaum zu überschätzender Wirkungsmacht: Die riesengroße und kaum überbrückbare Differenz zwischen der musikalischen und kulturellen Sozialisation der *Musiklehrer* (und deren in der musikhochschulischen Ausbildung eingeführten Spezialisierung auf traditionelle Kunstmusik) und der musikalischen und kulturellen Sozialisation der weitaus überwiegenden Mehrheit der *Schülerinnen und Schüler*. In der alltäglichen Schulwirklichkeit entzündet sich Schüler-Widerstand vorrangig an drei Aspekten, nämlich

- an den *Inhalten*: Die Umgangsweisen der Jugendlichen mit Musik (Hören als Background, Tanzen, selber machen, Musik als Identifikationsmedium, ...) sind grundlegend andere als die im Musikunterricht (Analyse, historische Einbettung, Musizieren auf Orff-Instrumenten, Musiktheorie, ...);
- an den *Gegenständen*: Viele Jugendliche lehnen traditionelle Kunstmusik und vor allem Musik, in der Kunstgesang (Belcanto) vorkommt – zumal unter dem Einfluss der Peer-Group – vehement ab;
- an den *Unterrichtsmethoden*: Oft sind Unterrichtsprobleme und Störungen nicht nur eine Folge veränderter Kindheit und Jugend, sondern auch Resultat einseitigen Überwiegens von lehrerzentrierten, darbietenden Unterrichtsmethoden.

Inhalte

Als wesentliche Kennzeichen „veränderter Kindheit und Jugend“ hatte ich oben die beiden komplementären Prozesse der Pluralisierung der Lebensverhältnisse und der Individualisierung der tatsächlich verwirklichten, individuellen Lebensgestaltung genannt. Die gesellschaftlichen Veränderungen werden vorrangig sichtbar in der Familie, in der Schule und im Beruf, „doch am hervorragendsten ist die wachsende Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe, die als informelle, nicht organisierte Clique, Bande oder jugendkulturelle Vereinigung inzwischen in ihrer Bedeutung neben die der Familie zu stellen ist“ (Baacke 1998, S. 42). Zu beobachten ist einerseits eine Auflösung oder Schwächung bisher tradiertter Normen und Orientierungen, zugleich andererseits aber auch ein Zugewinn neuer Orientierungen und neuer Möglichkeiten der Identitätsfindung. Für die Jugendlichen geht es um „die zunehmend schwierige Aufgabe ..., sich im gesellschaftlichen System zu verorten und die unterschiedlichen Rollenansprüche mit den Interessen ihrer Individualität in Einklang zu bringen“. Baacke beschreibt die Jugendphase als Phase der „Biographisierung“, in der Jugendliche ihre Identität erproben und ihre Biographie innerhalb eines offener gewordenen gesellschaftlichen Rahmens selbständiger entwickeln können als früher (ebd.).

Solche Spielräume werden von den Kindern und Jugendlichen zum Teil sehr kreativ, ideenreich, phantasievoll und intelligent bei der Suche nach Orientierung, Sinn und Identität genutzt. Diese Suche wird zwar mit einer massenkulturellen „Vordeutung der Bedeutungen“ beantwortet (Rolff/Zimmermann 1990, S. 154), der sich niemand entziehen kann, auch wir Älteren nicht. Aber Jugendliche liefern sich dem Widerspruch zwischen dem, was Massen-

kultur verspricht und dem, was sie tatsächlich einlöst, keineswegs nur hilflos aus. Die „größere Flexibilität in der Gestaltung seines Lebenslaufs führt den Jugendlichen mehr oder weniger notwendig in die von Medien, Konsum und Freizeit bereitgehaltenen Erlebnisprovinzen, in deren Vielfalt er sich seine Identität, auch im Wechsel über Grenzen, zusammenbauen kann. Wer sich als Punk stilisiert, muss dies nicht auf Dauer tun; er kann ins bürgerliche Jugendlager zurückwechseln oder sich einer anderen Jugendkultur, etwa den Rappern, anschließen. Die Gruppen der Gleichaltrigen als jugendkulturelles Zentrum werden damit zum zentralen Territorium, das, beherrscht und gekennzeichnet durch die Ausdrucksinsignien der Pop-Kultur, reichhaltige Möglichkeiten bietet, die eigene biographische Steuerung an immer neuen Möglichkeiten zu messen und das Ich abwechselnd in unterschiedlichen Feldern des Pop-Territoriums zu verorten“ (Baacke 1998, S. 42; zum Begriff „Territorium“ s. u.). Jugendliche finden immer wieder neue Ausdrucksformen, die noch nicht massenkulturell „besetzt“ sind. Sie zeigen musikalisch, im Videobereich, mit dem PC und in vielen anderen Bereichen Kreativität und „Eigentätigkeit“, die wir Erwachsene oft kaum zur Kenntnis nehmen, über deren Erscheinungsformen wir allzu gerne die Nase rümpfen und auf die wir allzu oft mit Verboten, Ausgrenzungen oder wenigstens Ermahnungen reagieren. Auf solche Ausgrenzung reagieren die Betroffenen oft, indem sie ihre eigenen Territorien anderswo abstecken.

Oft stellt die Schule bzw. ihre Lehrerinnen und Lehrer den jugendkulturellen Territorien ihrer Schülerinnen und Schüler eine schulische Gegenwelt mit ganz anderen Orientierungen und Normen gegenüber. Dann fällt es in der Regel schwer, Bedürfnisse, Suchbewegungen und Ausdrucksformen der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen und mit ihnen gemeinsam weiterzuentwickeln. Genau dies halte ich aber für eine wichtige Aufgabe der Schule angesichts „veränderter Kindheit und Jugend“. Pädagogische Zukunftsentwürfe wie „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ (von Hentig 1993) und „Schule als ‚Haus des Lernens‘“ (Bildungskommission NRW 1995) beschreiben die Richtungen, in denen die Schule Antworten auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der Sozialisation suchen sollte; Schulentwicklung in diesem Sinn wird zu einem Prozess, an dem zunehmend mehr Schulen aktiv teilnehmen. In diesem Prozess wird es unter anderem darauf ankommen, nicht nur genügend Raum zu lassen für die eigenen kulturellen „Territorien“ der Kinder und Jugendlichen, sondern ihnen solche Territorien auch aktiv zu erschließen oder wenigstens die Freiräume dafür zur Verfügung zu stellen.

Musik kann dabei, durch ihren hohen Stellenwert im Leben der meisten Jugendlichen, eine besondere Rolle spielen: Das Kennenlernen verschiedener möglicher Umgangsweisen mit Musik – vor allem auch im eigenen Musizieren – ist nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für das Musiklernen im engeren Sinn, sondern kann auch Kreativität, Eigentätigkeit und die Suche nach Orientierung und Identität der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Unter dem Titel „Welchen Musikunterricht brauchen wir? Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts“ hat Volker Schütz kürzlich überzeugend die Grundlinien eines musikdidaktischen Konzepts für einen solchen Musikunterricht skizziert. Er bezog sich dabei primär auf den Klassenverband. Ich denke, die Bedeutung von AGs, zeitlich befristeten Projekten, Vorhaben und ähnlichen Arbeitsformen wird für Musik und ihren Stellenwert in der Schule in der Zukunft rasch zunehmen. Damit einher werden Veränderungen im Rollenverständnis der Musiklehrerinnen und -lehrer gehen müssen: Sie müssten sich dann weniger als Lehrer mit einem bestimmten Bildungs- und Erziehungsauftrag verstehen, die die Schüler auf ein bestimmtes Idealbild hin formen, sondern zunehmend als adressatenorientierte Berater und

auskunftgebende Experten, die die Schüler in ihrem So-Sein akzeptieren und ihnen helfen, ihren eigenen Weg zu finden und zu gehen.

Gegenstände

Es ist längst ein Gemeinplatz: Musikunterricht soll sowohl Zugänge zur traditionellen Musikkultur vermitteln als auch sich auf die Musik der Jugendlichen beziehen. Ich beschränke mich, wie auch schon im vorigen Abschnitt, auf einige Anmerkungen zur Vermittlung von Zugängen zu Musik der Jugendlichen. (Diese für diesen Aufsatz gewählte Beschränkung ist aber keinesfalls als Plädoyer dafür zu verstehen, dass Musikunterricht sich nur auf Musik der Jugendkulturen beziehen solle.)

Trotz der Entwicklung der Didaktik der Rockmusik, trotz der „Grünen Hefte“ und obwohl viele Lehrerinnen und Lehrer heute über mehr oder weniger intensive eigene Erfahrungen als Rock- oder Popmusikerinnen bzw. -musiker verfügen, tut sich der Musikunterricht mit dem Bezug auf die Musik der Jugendlichen bis heute schwer. Das ist nicht nur eine Frage mangelnder Kompetenz vieler Lehrerinnen und Lehrer, der Kurzlebigkeit von Hits oder des Generationenabstands zwischen den mit den „Rolling Stones“ aufgewachsenen Lehrern und den die Love Parade zelebrierenden Schülern. Die Gründe dafür liegen tiefer, nämlich in der „Extraterritorialität“ jugendkultureller Ausdrucksformen:

„Territorium‘ meint hier den geordneten und von bestimmten Kräften und kulturellen Praxen und Vorstellungen besetzten Raum. Der Zivilisationsprozess hat in den westlichen Gesellschaften kulturelle Territorien gebildet, in denen kulturelle Erbschaften weiter getragen, langsam verwandelt und so zu einem Bestand kulturellen Lernens und Erfahrens werden. Die neuen ‚Ströme‘ jugendkultureller Ausdrucksformen (hier: in der Musik) sind insofern extraterritorial, weil sie in der Tradierung kultureller Bildungsgüter nicht zu finden sind. Die Behauptung ist, es finde eine Neuordnung des kulturellen Territoriums statt“ (Baacke 1998, S. 29).

Baacke deutet dies weiter in Bezug auf die, die außerhalb eines solchen kulturellen „Territoriums“ stehen:

„Die Welt der gegenwärtigen Pop- und Rockmusik (...) kann nicht gesehen und erfasst werden von denen, die außerhalb des Territoriums ihre Beobachtungen, Einschätzungen und Urteile abgeben. Dies gilt auch für andere jugendkulturelle Bewegungen; so meinten schon die Mitglieder des Wandervogels und anderer Jugendbewegungen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, dass sie gar nicht ‚verstanden‘ werden könnten von Menschen, die das Urerlebnis des Dabeiseins nicht geteilt hatten. Dieses ‚Du verstehst uns nicht‘ gilt für alle, die Sensibilitäten und Intensitätserfahrung von Jugendlichen sozusagen von außen, von ihrer pädagogischen Warte etwa, betrachten; ihr Unverständnis zeigt sich schon darin, dass sie in der Regel zu negativen Ergebnissen kommen und jugendkulturelle Bewegungen eher deklassieren als vorübergehenden pubertären Schub, vielleicht auch als Entgleisen in einen Bereich inakzeptabler Geschmacklosigkeiten oder historisch nicht aufgearbeiteter (und darum) Trivialitäten“ (ebd., S. 30).

Wenn Schulmusikerinnen oder Schulmusiker sich also in eines der Territorien der Pop- und Rockmusik begeben, dann laufen sie Gefahr, in den Augen seiner Einwohner das Bild eines kuriosen, vielleicht gar lächerlichen Außenseiters abzugeben. Erfährt damit Jürgen Terhags

Behauptung von der „Un-Unterrichtbarkeit“ der Rockmusik (1984) erneut eine Bestätigung? Denn eine Art Doppelpass, der Heimatrecht sowohl in den Territorien der Popkultur

als auch in denen der „Klassik“ verleiht, gibt es nur für sehr, sehr Wenige – und ich fürchte, dazu gehören nicht in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer des Schulfachs Musik.

Wenn man aber nicht resignativ bei der „Un-Unterrichtbarkeit“ stehen bleiben will – was bleibt dann an Möglichkeiten der Bezugnahme auf Musik der Jugendlichen? Ich denke, die Antwort darauf liegt in der Einschränkung, die Terhag in seinem Aufsatztitel selbst nannte: „Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik“, also der Musik der aktuellen Charts. Neben dieser gibt es aber eine breite Fülle von Musik, die die Rock- und Popmusik mit hervorgebracht hat, aber dann von ihr aufgesogen wurde. Dazu zählen vor allem auch die afrikanischen und lateinamerikanischen Wurzeln, aber auch andere musikkulturelle „Territorien“, die den jugendkulturellen Territorien nahestehen. Für das gemeinsame musikalische Handeln im Musikunterricht gibt es mittlerweile ein weiter rasch wachsendes Repertoire an Methoden und Praxismaterialien zur Vermittlung von solchen Elementen: Afrikanische Tanzlieder, Body Percussion und Vocussion, Arbeit mit rhythmischen und melodischen Patterns, Samba und Salsa spielen und Tanzen, Live-Arrangements, Rhythmische Kurzspiele, Poptanz, Arbeit mit Musicals u. v. m. Dieses Methoden- und Musizierrepertoire stellt Möglichkeiten der Einbeziehung musikalischen Handelns auch von Nicht-Instrumentalisten in Gruppen und im Klassenunterricht zur Verfügung und erlaubt dabei Differenzierung nach Leistungsstand. Viele dieser Methoden integrieren vokales und instrumentales Musizieren, Körperarbeit, Bewegung und die verschiedenen Sinne; sie ermöglichen die sinnliche Erfahrung von Intensität und Körperlichkeit eigenen Handelns und vom Bezug zwischen dem Einzelnen und der Gruppe. Einige dieser Methoden eignen sich dazu, Musiklernen im Sinn der oben geforderten Entwicklung musikalischer Erfahrung aus dem Handeln heraus kontinuierlich aufzubauen. Zugleich kann musikalisches Handeln dieser Art den Schülerinnen und Schülern Grenzübergänge von ihren pop- und rockmusikalischen Territorien in andere, angrenzende Territorien zeigen, ohne dass wir Lehrer zuvor ihr Herkunftsterritorium – um im Bild zu bleiben – besetzen oder einen Doppelpass erwerben müssten (vgl. dazu ausführlicher und mit Hinweisen zur Unterrichtspraxis etwa Terhag 1997). Um mit solchen Methoden und Praxismaterialien nicht unversehens und ungewollt ins Abseits neuer, isolierter musikpädagogischer Provinzen zu geraten, müsste die Arbeit mit ihnen immer in den gesamten Zusammenhang der Ziele und Inhalte des Musikunterrichts eingebettet werden.

Unterrichtsmethoden

Als Kennzeichen veränderter Kindheit werden häufig die Reduktion von sinnerfüllter, selbstbestimmter Eigentätigkeit und das Verschwinden von Erfahrungen „aus erster Hand“ durch den Medienkonsum genannt (vgl. Grafik auf S. 114). Viele Kinder und Jugendliche entwickeln dagegen den Wunsch nach Spontaneität, nach intensiv erlebten körperlichen Handlungen (der sich aber oft nur mehr in der Schwundform von Hypermotorik zeigt) und nach Selbstbestimmung in der Wahl der Ziele und Mittel des Handelns. Der Wunsch nach Unmittelbarkeit und Intensität sinnlichen Erlebens und nach Erfahrungen aus erster Hand drückt sich oft als rastlose Suche nach Plätzen aus, an denen „etwas los“ ist, wo es „Action“ gibt. In der Schule bieten wir dagegen nach wie vor primär die verbale Belehrung, viel seltener jedoch Erfahrungen „aus erster Hand“, die die Schüler selber machen können, anstatt sie bloß erzählt zu bekommen. Wir bieten zu selten Möglichkeiten zur Verwirklichung sol-

cher Bedürfnisse an – und wundern uns dann, wenn die Schüler immer passiver werden und auf der Oberstufe den Unterricht oft nur mehr in Konsumhaltung vorbeiziehen lassen. Demgegenüber hat Hans Aebli seine zentrale lerntheoretische Aussage so zusammengefasst:

„Wir betrachten das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen. ... Die Operationen des Denkens entwickeln sich aus der Handlung heraus. Wir haben dieser entwicklungspsychologischen These eine lerntheoretische und eine didaktische Bedeutung gegeben: die Lernprozesse müssen immer wieder mit der Handlung einsetzen. In der Handlung ist schon möglich, die Grundstrukturen einer begrifflichen Erfahrung zu verwirklichen. ... Der Begriff ist das theoretische Gegenstück zum Handlungsschema. Er objektiviert sich im sprachlichen Zeichen, während sich die Handlung im konkreten Handlungsergebnis objektiviert“ (Aebli 1994, S. 386).

In diesem Zusammenhang gewinnen Ergebnisse der Gehirnforschung und der Psychologie des (Musik-)Lernens seit der „kognitionspsychologischen Wende“ um 1970 an Interesse, die bisher m. E. zu wenig in die alltägliche Unterrichtspraxis eingeflossen sind. Die Bedeutung des Handelns nicht nur für das Lernen allgemein, sondern gerade auch für das Musikhören hat Wilfried Gruhn auf der Basis amerikanischer und eigener Forschungen mehrfach beschrieben (etwa 1995 und 1997): Musikalische Erfahrung und die Fähigkeit zur inneren musikalischen Vorstellung können nur durch eigenes musikalisches Handeln – z. B. beim Singen – entwickelt werden. Begriffliches Musikwissen (z. B. aus der Musiklehre) bleibt so lange äußerlich, so lange es nicht mit musikalischer Erfahrung gesättigt, ja getränkt ist. Ohne diese sind Aufgaben, wie die Bestimmung von Intervallen, keine musikalischen sondern Rechenaufgaben. Deshalb ist musikbezogenes Begriffswissen immer das Zweite, dem als Erstes die Erfahrungsbildung und die Entwicklung musikalischen Handlungswissens durch eigenes Musizieren und musikbezogenes Handeln vorausgehen muss (zum sensomotorischen Zusammenhang der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung vgl. Amrhein 1997).

Diese Erfahrungsbildung geschieht allerdings nicht von heute auf morgen. Sie braucht Zeit, Kontinuität und methodisch durchdachten Aufbau (hier liegt übrigens die Stärke von musikpädagogischen Konzepten wie der Kodály-Methode und des Musikhören-Konzepts von Edwin Gordon). Deshalb ist nicht allein schon das bloße Musizieren bzw. Singen für ein signifikantes Musikhören wichtig. Es erhält seine Bedeutung für das Musikhören erst dann, wenn es im Zusammenhang eines Lernarrangements steht, das auf den Aufbau musikalischer Erfahrung und die systematische Entwicklung musikalischen Handlungswissens zielt. Leider fehlt uns in der Musikpädagogik eine empirisch gesicherte und theoretisch fundierte musikalische Handlungstheorie, auf der sich ein unterrichtspraktisch folgenreiches didaktisches und unterrichtsmethodisches Konzept für den Musikunterricht aufbauen ließe. Allerdings bleibt auch festzuhalten: Würden Musizieren und Singen immer nur in den Kontext systematischen Musikhörens gepresst, so würde Musikunterricht sehr verarmen. Denn Musizieren und Singen können und sollen auch Eigenwert haben und es kann und dürfen auch schlicht Spaß machen (grundsätzlicher und ausführlicher zum Musizieren im Unterricht: Schütz 1991 und Ott 1997).

Diese Erkenntnisse verweisen darauf, dass es neben dem eigenen Musizieren noch viele andere Möglichkeiten gibt, Formen des Handelns von Schülerinnen und Schülern in den Unterricht zu integrieren. Gedächtnisforschung und Lernbiologie haben deutlich gemacht,

dass die Prozesse der kognitiven Verarbeitung im Gehirn in hohem Maß vernetzt erfolgen, dass die Verknüpfung mehrerer Eingangs-„Kanäle“ der sinnlichen Wahrnehmung das Lernen fördert und dass die Berücksichtigung der verschiedenen Lerntypen die Lernresultate verbessern kann. (vgl. zusammenfassend und mit Hinweisen zur Unterrichtspraxis Jank 1997).

Zum Schluss ein Hinweis auf einen älteren Text von Dieter Baacke: „Die 6- bis 12jährigen. Eine Einführung in Probleme des Kindesalters“. Er liest in seiner Studie auch uns Pädagogen die Leviten und schließt mit einem Appell, der alles, was ich oben vorgetragen habe, auf seine richtigen Dimensionen zurechtstutzt:

„Das Problem der Pädagogik und insbesondere ihrer Abteilung Erziehung besteht darin, dass sie zu Übertreibungen neigen, und das ist eher schädlich für den, auf den hin Pädagogik/Erziehung handeln. ... Allzu behütende und kontrollierende Erziehungspraktiken sind ebenso problematisch wie antiautoritäre Hoffnungen auf Befreiung des Kindes durch Rousseausches Vertrauen auf zivilisierende Kräfte, die der ‚kleine Wilde‘ aus sich selbst entbindet. ... Überbehütung (starke Elternbindung, Verwöhnung usw.) ist ebenso falsch wie Vernachlässigung ... Einige fordern ‚Konsequenz in der Erziehung‘ (keine Unsicherheiten zeigen, Übereinstimmung von Vater und Mutter sowie Lehrer in allen wesentlichen Erziehungsgrundsätzen). Aber auch dies kann problematisch sein, übertreibt man das (in seinen Ansätzen vernünftige) Prinzip. ... Welche Erziehungstheorie, welche Erziehungspraxis man sich auch vornimmt: Immer beobachten wir eine Neigung von ‚zuviel desselben‘, und richtig für die Kinder und den Umgang mit ihnen ist das gerade Gegenteil: Nicht zuviel desselben“ (Baacke 1984, S. 309-311).

Anmerkung

¹ Ich stütze mich vor allem auf Beck-Gernsheim 1994, Bertram 1992, Bohnsack 1996, Ferchhoff 1992 und 1995, Fischer/Münchmeier 1997, Jank 1994, Liebau 1990, Rolff/Zimmermann 1990, Tillmann 1992, Vollbrecht 1992.

Literatur

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart ⁸1994
Amrhein, Franz: Sensomotorisches und musikalisches Lernen. In: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2. Oldershausen 1997, S. 40-48
Baacke, Dieter: Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel 1984
Baacke, Dieter: Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, S. 29-57
Bärsch, Walter: Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen heute – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Niels Knolle/Thomas Ott (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Mainz 1995, S. 74-90

- Bäßler, Hans: Zwischen Realität und Vision. Überlegungen zur Musiklehrerausbildung. In: Musik und Bildung (26), 4/1994, S. 12-15
- Bastian, Hans Günther: Musikunterricht im Schülerurteil – Ergebnisse und Konsequenzen aus qualitativer und quantitativer Forschung. In: Ulrich Günther/Siegmond Helms (Hrsg.): Schülerbild – Lehrerbild – Musiklehrerausbildung. Essen 1992, S. 112-137
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Das ganz normale Chaos. Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 7-8/1994, S. 6-10
- Behne, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg 1986
- Bellenberg, Gabriele: Aufwachsen in dieser Zeit. Die Familiensituation von Kindern und Jugendlichen. In: Die Deutsche Schule (87), 3/1995, S. 313-326
- Bellenberg, Gabriele/Krauss-Hoffmann, Peter: Teilzeitbeschäftigt und früh pensioniert? Wandlungen in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Deutsche Schule (90), 1/1998, S. 107-112
- Bertram, Hans: Auswirkungen der veränderten Familienstruktur. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (46) 1992, S. 271-280
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- Bohnsack, Fritz: Wandlungen der Schule und ihre Hintergründe. In: Siegmund Helms/Birgit Jank/Niels Knolle (Hrsg.): Verwerfungen in der Gesellschaft – Verwandlungen der Schule. Musikunterricht – Lehrplan – Studium. Augsburg 1996, S. 37-53
- Cloer, Ernst: Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur. Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn. In: Die Deutsche Schule (84) 1992, S. 10-27
- Ferchhoff, Wilfried: Jugend und Jugendforschung – Jugendkulturen unter der Lupe der Wissenschaft. In: Die Realschule. Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik (100) 1992, S. 25-28
- Ferchhoff, Wilfried: Situation der Gesellschaft und Jugend in den 90er Jahren. In: Musikforum 83, Dezember 1995, S. 5-16
- Fischer, Arthur/Münchmeier, Richard: Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der 12. Shell Jugendstudie. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997, S. 11-23
- Fölling-Albers, Maria: Kind und Schule heute. Von den Herausforderungen für die Schule durch eine veränderte Lebenswelt der Kinder. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (44), 10/1990, S. 440-444
- Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute. Auswirkungen auf Unterricht und Schulleben. Mit Beiträgen von Siegrun Horn, Arnulf Hopf, Egon Schießl. Weinheim und Basel 1992
- Fritzsche, Yvonne: Jugendkulturen und Freizeitpräferenzen: Rückzug vom Politischen? In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997, S. 343-377
- Greil, Josef/Kreuz, Anton: Sind Schüler heute anders als früher? Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Schulalltag. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (44) 1990, S. 486 f.
- Gruhn, Wilfried: Hören und Verstehen. In: Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber (Hrsg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, S. 196-222

- Gruhn, Wilfried: Erlebt – gespielt – gelesen. Rhythmus im schulischen Musiklernen. In: Musik und Unterricht, 8. Jg., Heft 43, März 1997, S. 4-11
- Hennen, Manfred: Kindheit, Jugend und Schule im Wandel moderner Gesellschaften. In: Pädagogische Rundschau (45) 1991, S. 539-560
- von Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien 1993
- Jank, Werner: „Veränderte Kindheit“ – unveränderte Didaktik? In: Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V., Rinteln, Heft 3-4/1994 (hrsg. von Volker Huwendiek), S. 12-38
- Jank, Werner: Lehren und Lernen lebendig gestalten. In: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2. Oldershausen 1997, S. 49-76
- Kern-Felgner, Erika: Schulschwierigkeiten. In: Gislinde Bovet/Volker Huwendiek (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 1994, S. 421-446
- Liebau, Eckart: Jugend gibt es nur im Plural. In: Pädagogik (42), 7-8/1990, S. 6-9
- Münch, Thomas: Jugend, Musik und Medien. In: Dieter Baacke (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, S. 383-400
- Ott, Thomas: Musizieren und Lernen. In: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2. Oldershausen 1997, S. 7-15
- von Recum, Hasso: Schule im sozialkulturellen Wandel. In: Die deutsche Schule (84) 1992, S. 388-405
- Richter, Ingo/Winklhofer, Ursula: Veränderte Kindheit – veränderte Schule? In: Die Deutsche Schule (89), 4/1997, S. 459-472
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter (1985). Überarb. Neuausg., Weinheim, Basel 1990
- Schlegel, Heinz/Rausch, Adly: Berufliche Belastungen von Lehrern – ein Handlungsfeld für Schulpsychologen. In: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung (50), 4/1996, S. 188-193
- Schneider, Klaus Ernst: Kältelandschaften. Überlegungen und ein Bericht zu einem grund-erfahrungsbezogenen Musikunterricht. In: Werner Jank/Hermann Jung (Hrsg.): Musik und Kunst. Erfahrung – Deutung – Darstellung. Ein Gespräch zwischen den Wissenschaften. Mannheim 1999 (im Druck), S. 151-166
- Schönwälder, Hans-Georg: Probleme der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Darstellung und Bewertung vorliegender empirischer Untersuchungen. In: Journal für Schulentwicklung 2/1998, S. 34-44
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M. ³1993
- Schütz, Volker: Musikmachen – Versuch einer didaktischen Revision. In: Wulf Dieter Lugert/Volker Schütz (Hrsg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch. Stuttgart 1991, S. 182-203
- Schütz, Volker: Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. Teil II: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts. In: AfS-Magazin Heft 1, Juni 1996, S. 3-8, und Heft 3, Juni 1997, S. 3-10
- Spanhel, Dieter: Schulkind und Erziehungsauftrag heute. Grundzüge der Alltagswelt unserer Schulkinder und Konsequenzen für den Erziehungsauftrag der Schule. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (44) 1990, S. 445-449
- Stötzel, Dirk Ulf: Kinderfernsehen: Aktuelle Trends und politische Regulierungen. Kinder,

- Programm und Werbung. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Kinder und der Medienmarkt der 90er Jahre. Aktuelle Trends, Strategien und Perspektiven. Opladen 1997, S. 85-98
- Terhag, Jürgen: Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen den Stühlen. In: Musik und Bildung (16), 5/1984, S. 345-349
- Terhag, Jürgen: Formen, Probleme und Perspektiven des Klassenmusizierens. In: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2. Oldershausen 1997, S. 77-84
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Das Verhältnis von Jugendlichen zur Schule – Zum Wandel von Sozialisationsprozessen seit den 60er Jahren in den alten Bundesländern. In: Ulrich Günther/Siegmund Helms (Hrsg.): Schülerbild – Lehrerbild – Musiklehrerbildung. Essen 1992, S. 91-107
- Vollbrecht, Ralf: Kinder und Jugendliche in Familie, Schule, Jugendkulturen und Konsumwelten. In: Die Realschule. Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik (100) 1992, S. 20-24
- Zöpfl, H./Seibert, N./Serve, H. J.: Veränderte Kindheit – veränderte Jugend – erzieherische Aufgaben. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (44) 1990, S. 492-495

Prof. Dr. Werner Jank, Schulwiesenweg 38, 69168 Wiesloch